

Neue Routinen, veränderte Handlungsorientierungen?

Handlungsorientierungen von Lehrkräften im Kontext der Beschulung neu zugewanderter Schüler*innen

Juliane Karakayalı und Mareike Heller

Beitrag zur Ad-hoc-Gruppe »Rassismuskritik und Organisation«

Einleitung

Der Beitrag der Schule zur Produktion und Verfestigung von natio-ethno-kulturellen Zuschreibungen (Mecheril 2004) und damit verbundenen Ungleichheiten und Ausschlüssen ist bereits vielfältig nachgewiesen worden. Relevant dafür sind – wie rassismuskritische Studien nachweisen – sowohl Formen der institutionellen Diskriminierung, die durch in die Organisation Schule einglassene Regeln und Routinen Ausschlüsse produzieren (vgl. Gomolla, Radtke 2009), als auch die Ebene der Interaktionen zwischen Lehrkräften und Schüler*innen (vgl. Lorenz 2019; Rose 2016). Ein unter rassismuskritischer Perspektive noch wenig untersuchter Bereich der Schule ist der der Vorbereitungsklassen für neu zugewanderte Schüler*innen. Die Beschulung von als „neu zugewandert“ markierten Schüler*innen erfolgt unterschiedlich, wobei die meisten Bundesländer die Möglichkeit einräumen, dies in separaten Vorbereitungsklassen zu tun, in denen intensiv und temporär Deutschkenntnisse vermittelt werden sollen (Massumi et al. 2015).¹ Eine Studie über separate Vorbereitungsklassen aus dem Jahr 2016 ergab, dass mit dieser Beschulungsform sowohl institutionelle Ausschlüsse einhergehen, als auch Handlungsorientierungen der Lehrkräfte, die natio-ethno-kulturelle Differenzzuschreibungen verfestigen: So sind diese Klassen häufig innerhalb der Schule räumlich separiert und kaum in die Regelabläufe des Alltags eingebunden. Ein Curriculum gibt es nicht und dementsprechend werden Lehrinhalte und -formate von einzelnen Lehrkräften bestimmt, die allerdings als Quereinsteiger*innen häufig nicht mit den Lehrinhalten und Abläufen der Grundschule vertraut waren (Karakayalı et al. 2017). In Ermangelung von Vorgaben und Erfahrungen wurden dann für viele Lehrkräfte kulturalisierende Vor-

¹ Für einen umfassenden Überblick über den pädagogischen, didaktischen und organisationssoziologischen Forschungsstand zur Beschulung neu zugewanderter Schüler*innen, im Besonderen geflüchtete Schüler*innen, siehe El-Mafaalani und Massumi (2019).

stellungen über ihre als „fremd“ wahrgenommenen Schüler*innen handlungsleitend für die Unterrichtsgestaltung (Karakayali et al. 2020).

Der Mangel an schulpolitischen Zielsetzungen, sowie die organisatorische Entscheidung, neu zugewanderte Schüler*innen quasi in einem Parallelsystem zu beschulen, ermöglichte und legitimierte, dass diese Gruppe als von anderen Schüler*innengruppen verschieden wahrgenommen wurde. Dementsprechend wurde die Vermittlung von „Kultur“, verstanden als Verhaltensweisen und Fähigkeiten, die als „deutsch“ wahrgenommen werden, gleichrangig mit Deutsch als Zweitsprache zum Unterrichtsinhalt erhoben. Dieser Befund wirft die Frage auf, was sich verändert, wenn keine separierten Vorbereitungsklassen eingerichtet werden, sondern – wozu sich einige Schulen inzwischen entschieden haben (in Berlin sogar entgegen den Empfehlungen der Bildungsverwaltung) – neu zugewanderte Schüler*innen von vornherein am Regelschulbetrieb teilhaben und nur stundenweise in Vorbereitungsgruppen zusätzliche Förderung in Deutsch erhalten. Spiegelt sich die gemeinsame Beschulung dann auch in veränderten Handlungsorientierungen der Lehrkräfte wider? Der vorliegende Beitrag geht diesen Fragen anhand der Ergebnisse einer 2019/20 durchgeführten Studie an vier Schulen nach, die neu zugewanderte Schüler*innen vom ersten Schultag an im Regelbetrieb beschulen.

Kritische Rassismusforschung und dokumentarische Methode

Den theoretischen und methodischen Rahmen für die Untersuchung bieten Ansätze der kritischen Rassismusforschung sowie der dokumentarischen Methode. Rassismus ist ein gesellschaftliches Verhältnis, das eine Gruppe durch Zuschreibung konstituiert und homogenisiert und auf dieser Grundlage den Zugang zu materiellen, sozial und symbolischen Ressourcen behindert, limitiert oder vorenthält (Hall 1994; Miles 1991). Die Unterscheidung zwischen Zugehörigen und Nicht-Zugehörigen wird in Interaktionen, durch Diskurse und Institutionen und auf der Ebene von Symbolen immer wieder neu hervorgebracht. Für den Kontext Schule sind insbesondere die Interaktionen zwischen Lehrkräften und Schüler*innen untersucht worden. Dabei zeigt sich, dass kulturalisierende Zuschreibungen, niedrige Leistungserwartungen oder Abwertungen durch Lehrkräfte zu einer Unterrichtspraxis führen, die Benachteiligungen zur Folge hat. Nachgewiesen sind hier etwa schlechtere Benotung von Schüler*innen mit nicht-deutschen Namen (Bonefeld, Dickhäuser 2018), niedrigere Leistungserwartungen (Foroutan et al. 2017) oder offener Rassismus (Karabulut 2021).

Für die hier vorgenommenen Überlegungen ist aber auch eine organisationstheoretische Perspektive relevant, wie sie das Konzept der institutionellen Diskriminierung bereithält. Denn diese richtet den Fokus darauf, wie in die Regeln und Routinen einer Organisation, im vorliegenden Fall der Schule, Ausschlüsse von als Migrationsandere markierten Schüler*innen eingelassen sind. Für die Vorbereitungsklassen lässt sich beispielsweise feststellen, dass Schulen einen monolingualen Habitus (Gogolin 1994) aufweisen und dementsprechend nicht auf das Unterrichten von Schüler*innen mit geringen Deutschkenntnissen eingerichtet sind – ungeachtet der Tatsache, dass die Schüler*innenschaft zunehmend multilingual ist. Eine organisationale „Lösung“ (oder auch: eine Routine) für dieses Problem wird dann in separaten Vorbereitungsklassen gesehen, um den Regelbetrieb nicht reformieren zu müssen. Zudem ist die Schule an vielfältige Vorgaben (Regeln) gebunden, die beispielsweise von der Bildungsadministration vorgegeben werden. So sind die untersuchten Schulen damit konfrontiert, dass an den Status „neu zugewandert“ Ressourcen gebunden sind, es nach wie vor kein Curriculum gibt (und Lehrkräfte darum sehr unterschiedliche Schwerpunkte setzen) und die Notengebung ausgesetzt ist. Auf der Ebene der schulischen Routinen wurde der Status neu zugewandert zwar etwas durchlässiger,

indem die neu zugewanderten Schüler*innen die meisten Stunden des Tages in den Regelklassen lernten und für alle mit entsprechendem Bedarf Lehrmaterialien für Deutsch als Zweitsprache im Regelbetrieb eingesetzt wurden. Ganz aufheben ließ sich der Sonderstatus auf der Ebene der Schule aber nicht.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen stellt sich die Frage, wie sich in einer rassismuskritischen Perspektive, die auch die Ebene der Organisation berücksichtigt, Handlungsorientierungen von Lehrkräften untersuchen lassen. Denn die organisational-administrativen Strukturen einer Schule prägen nicht unmittelbar den Unterrichtsalltag, sondern der Zusammenhang zwischen Organisation und pädagogischer Praxis wird gemeinhin als „lose gekoppelt“ angenommen (Weick 1995; Terhat 1986). Die nur gering formalisierte und schwer überprüfbare pädagogische Handlungspraxis lässt Raum für vielgestaltige Handlungsorientierungen (Nohl 2007, S. 69f.; Sturm 2013). Mit der dokumentarischen Organisationsforschung kann das dabei zur Anwendung kommende implizite Handlungswissen (Amling, Vogd 2017; Bohnsack 2017) oder auch „atheoretische Wissen“ (Mannheim 1980, S. 73) rekonstruiert werden, dass die interviewte Person selbst nicht rationalisierend explizieren kann. Dieses Wissen gilt entweder als durch den „konjunktiven Erfahrungsraum“ (Mannheim 1980) des sozialen Milieus der Lehrkräfte geprägt oder aber als aus der Schule als einem geteilten Erfahrungsraum generiert (Nohl 2007). Die dokumentarische Methode versucht also, Handlungsorientierungen aus den (kollektiven) sozialen Bedingungen der Handelnden heraus im Sinne eines Habitus zu rekonstruieren. Um die Handlungsorientierungen der Lehrkräfte zu rekonstruieren, wurden ausgewählte, narrativ dichte Passagen auf ihre sinngenetischen Orientierungshorizonte hin untersucht und mit thematisch ähnlich gelagerten Passagen aus den weiteren Fällen kontrastiert (Nohl 2006). Durch diese komparative Methode konnte eine fallübergreifende Typenbildung erfolgen, die die Spezifika der Handlungsorientierungen konturiert. Statt Gruppendiskussionen wurden Einzelinterviews geführt, da aufgrund der Vorstudie nicht vorausgesetzt werden konnte, dass die zu befragenden Personen sich auf eine gemeinsame Schulkultur (Helsper 2008) beziehen: Die Lehrkräfte der Vorbereitungsgruppen sind häufig Quereinsteiger*innen oder neue Lehrkräfte, die oft nur temporär und nicht als Teil eines Kollegiums an einer Schule arbeiten (Karakayalı et al. 2017). Zudem kann der Fokus auf eine sozial bestimmte, gemeinsame Orientierung Konflikte, Dynamiken und Divergenzen der an einer Organisation Beteiligten übergehen bzw. unsichtbar machen, sofern sich kein gemeinsamer Orientierungsrahmen abbildet (Goldmann 2017). Angelehnt an die Relationale Typenbildung (Nohl 2013; Schondelmayer 2014), welche Verbindungen zwischen sinngenetisch typisierten Orientierungen in den Blick nimmt, wurde zudem rekonstruiert, welche reflexiven Bezüge die Lehrkräfte zu den Aufgaben der Schule in der Migrationsgesellschaft ausbilden.

Zwischen exkludierender Besonderung und migrationsgesellschaftlicher Orientierung

Für das empirische Sample wurden jeweils zwei Grundschulen in Köln und Berlin² ausgesucht, die neu zugewanderte Schüler*innen direkt einer Regelklasse zuweisen. 2019/2020 fanden an allen vier Schulen Unterrichtsbeobachtungen statt und insgesamt zwölf leitfadengestützte narrative Interviews wur-

² Der Ländervergleich erfolgte, um die Auswirkungen unterschiedlicher politischer Vorgaben auf die Schulebene zu untersuchen. Hier zeigten sich keine signifikanten Auswirkungen, siehe Karakayalı und Heller (2020).

den jeweils mit der Schulleitung (SL), der Lehrkraft der Vorbereitungsgruppe (VK-LK) sowie einer Regelklassenlehrkraft (RK-LK) geführt und mit der dokumentarischen Methode ausgewertet.

Wie spiegelt sich nun die organisationale Entscheidung, nicht-separiert zu beschulen, in der Handlungspraxis der Lehrkräfte wider? Drücken sich auf der Ebene der Handlungsorientierungen nation-ethno-kulturelle Grenzziehungen aus, die organisatorisch überwunden sind? Aus der komparativen Analyse ausgewählter Interviewpassagen ließen sich anhand von zwölf Fällen vier verschiedene Typen unterscheiden, indem der von Amling (2017) vorgeschlagenen Systematik folgend jeweils a) die Beschreibung des Handlungsproblems, b) die Problemattribuierung und c) die daraus resultierende Unterrichtspraxis rekonstruiert wurden. Im Folgenden werden diese Typen anhand von einzelnen Interviewausschnitten dargestellt.

Tabelle 1: Handlungsorientierungen der Lehrkräfte

	Typ 1 Schulische Erwartungen an den Schüler*innen orientieren	Typ 2 Schüler*innen auf die schulischen Erwartungen orientieren	Typ 3 Schüler*innen sozial integrieren	Typ 4 Erwartungen der Schule durchsetzen
Fälle	Mond, Sonne, Kiefer, Buche	Birke, Kürbis	Nachtigall, Lerche, Birne	Mais, Stern, Kleiber
Beschreibung des Handlungsproblems	Nichtpassung zwischen schulischen Leistungserwartungen und tatsächlichen Leistungen	Nichtpassung zwischen schulischen Leistungserwartungen und tatsächlichen Leistungen	Unterschiedliche Gruppen müssen unter gleichen Bedingungen beschult werden	Schüler*innen verhalten sich nicht den Erwartungen der Lehrkräfte entsprechend
Problemattribuierung	Soziale und kulturelle Herkunft der Schüler*innen	Geringe Leistungserwartungen der Schule	Zu begrenzte Ressourcen des Regel-schulbetriebs, um allen Schüler*innen gerecht zu werden	Soziale und kulturelle Herkunft der Schüler*innen, Unwillen der Eltern und Kinder
Resultierende Unterrichtspraxis	Modifikation der Lernziele und -inhalte, Fokus auf außerunterrichtliche Aktivitäten und Soziales	Rückkehr zu „klassischen“ Formen des Unterrichtens: üben, üben, üben	Soziale Angebote: Teambuilding, Moderation, Konfliktlösung	Wegorganisieren des Problems

In Typ 1 „*Schulische Erwartungen an den Schüler*innen orientieren*“ erscheint die Diskrepanz zwischen den Leistungserwartungen der Organisation Schule und den tatsächlichen Leistungen der Schüler*innen als zentrales Handlungsproblem (vgl. auch Amling 2017). Als Maßstab gelten dabei sowohl der Lehrplan als auch der Vergleich mit anderen Schulen.

Also wenn ich jetzt sage, soziales Lernen ist ein ganz großes Thema bei uns, dann ist natürlich schon so, dass verbale und körperliche Gewalt (I: mhm) (.) ähm ein großes

Problem ist. (I: mhm) Aber eben nicht nur aufm Schulhof, sondern auch äh hier im Kiez, (I: mhm) auf der Straße, auch bei den äh äh Familien zu Hause. (I: mhm) Und ähm (.) ja, dass auch das Wissen der Eltern darüber, wie sie ihren Kindern zu ner guten, wie sie sie, sie bei einer guten Bildung unterstützen können, (I: mhm) nicht, teilweise nicht sehr ausgeprägt ist. (I: mhm) Und also um es mal (.) einfach zu formulieren, wenn wir mal ein Hausbesuch machen und feststellen, okay, in dieser Wohnung gibt's zwar vier Fernseher aber kein einziges Buch, (I: mhm) dann ist es schwierig, dem Kind zu sagen, Mensch, eigentlich jeden Tag ne halbe Stunde bis ne Stunde (I: mhm) lesen (I: mhm) wäre super und würde sprachlich und überhaupt alles fördern. (I: mhm) Dann stoßen wir da natürlich an gewisse Grenzen. (I: mhm) [...] (I: mhm) Ja? Oder wenn man eben erhebt, (.) also man kann natürlich viel darüber reden, äh wie es ähm wie laufen Tests, Vera drei oder wie gehen die Kinder nach der sechsten Klasse von unserer Schule ab? (I: mhm) (.) Wenn man aber eben ein Eingangstest macht, oder machen würde, (I: mhm) teilweise machen wir das ja, wie kommen die in Klasse eins hier an? (I: mhm) Dann sieht man ja schon, dass die Kinder in den sechs Jahren ganz große Schritte (I: mhm) gemacht haben. (I: mhm) (Kiefer, SL, Waldschule)

Als Ursache für dieses Nicht-Passungsverhältnis wird die soziale und kulturelle Herkunft der Schüler*innen angeführt. Dabei wird die soziale Herkunft als entscheidender Faktor für den Bildungserfolg aufgerufen, und die Sozialräume, in denen die Kinder leben – die Familien, die Straße, der Kiez – mit Attributen der Armut beschrieben. Diese reichen in den Sozialraum der Schule hinein, der als spiegelbildliches Gegenteil beschrieben wird. Für die Lehrkräfte dieses Typus stellt dieses mangelhafte Passungsverhältnis die Leistungsstandards in Frage und die Leistungsmessung durch standardisierte Tests wird als unfair kritisiert. Die geringen Leistungen werden nicht als ein Mangel an Leistungsfähigkeit essentialisiert, sondern Lernfortschritte betont. Dem entspricht auch die diesem Typus zugeordnete Handlungspraxis, die die schulischen Erwartungen an den Fähigkeiten der Kinder orientiert: Durch die Einführung durchgängiger Sprachbildung und sprachliches Herunterbrechen der altersentsprechenden Lehrmaterialien wird versucht, die Leistungserwartungen der Schule zu senken. Dem Sozialen Lernen wird dabei ein großes Gewicht beigemessen, indem Konfliktlösung, Teambuilding und Erziehung (mit Messer und Gabel essen, leise sein) zu zeitlich aufwändigen Bestandteilen des Unterrichts werden. Zugunsten einer Orientierung am Kind, das zunächst mal „Spaß am Lernen haben soll“ (Herr Mond), tritt die Aufgabe der Schule, Kompetenzen und Wissen zu vermitteln, die notwendig sind, um im Bildungssystem erfolgreich zu sein, in den Hintergrund.³

Für diese Lehrkräfte stellen die neu zugewanderten Schüler*innen kein besonderes Handlungsproblem dar, da ihre generelle Handlungsorientierung auf eine Diskrepanz zwischen Leistungserwartung und dem Lernstand der Schüler*innen ausgerichtet ist. Besondere Bedarfe einzelner Kinder erscheinen hier im Rahmen dieser Handlungsorientierung als den alltäglichen Erwartungen entsprechend und bearbeitbar.

Typ 2 „Schüler*innen auf die Erwartungen der Schule orientieren“ stellt als Handlungsproblem auch eine Diskrepanz zwischen Erwartungen der Schule und den Leistungen der Schüler*innen fest, wie Frau Birke mit der Bemerkung „die können gar nichts“ markant formuliert. Als Leistungsmaßstab wird angesetzt, was die Schüler*innen brauchen, um dem Unterricht in einer Regelklasse folgen zu können,

³ Vgl. dazu Herrmanns Analyse von „Schulen in schwieriger Lage“ (2010), die eine problematische Orientierung auf „Soziales statt Lernen“ entwickeln.

sowie das erforderliche Wissen für den Übergang in die weiterführende Schule. Diese Diskrepanz wird von den Fällen dieses Typus' jedoch völlig anders begründet. Denn sie sehen als zentrales Problem die zu geringen Leistungserwartungen ihrer Kolleg*innen:

Weil klar, in ner, in ner ähm achten, neunten, zehnten Klasse sollten sie alleine Referate (I: mhm) machen können. (I: mhm) Ja? Ohne dass da irgendwie acht Lehrer daneben sitzen und fünf Eltern. (.) Aber dahin muss ich das Kind bringen. (I: mhm) (3) Und (I: ja) ich glaube, da muss viel mehr in der Didaktik gemacht (I: mhm) werden, ne? (I: ja, ja) Und nicht (.) (haut auf den Tisch) das Ganze über, ick stempel die jetzt hier mal ab, ne? (I: ja) Mh kann ja nix werden. (I: ja) Kommen ja aus Pakistan. (I: ja) (.) Ne? (Birke, VK-LK, Waldschule)

Nicht die soziale und kulturelle Herkunft selbst, sondern dass Armut und Migration von den Kolleg*innen von vornherein als Begründung für mangelnde Leistungen antizipiert wird und die Schüler*innen dann zu wenig gefördert werden, produziert die Diskrepanz zwischen Ist- und Soll-Zustand. Während der erste Typus die Kinder vor zu hohen Leistungsanforderungen schützt, orientiert sich dieser Typus an der Selektionsfunktion der Schule und den dazu vorgegebenen Leistungszielen. Als daraus resultierende Handlungspraxis lässt sich ein eher klassischer Zugang zu schulischem Unterricht feststellen, der die im Curriculum vorgesehenen Inhalte zum einzigen Gegenstand seines Unterrichts macht. Soziales Lernen, Konfliktmanagement und die Orientierung daran, was die Schüler*innen an außerschulischen Erfahrungen und Wissen mitbringen, spielen eher keine Rolle, im Gegenteil werden Praktiken wie Soziales Lernen, Konfliktmanagement, jahrgangübergreifendes Lernen oder standardisierte Intelligenztests als an den Bedürfnissen einer weißen Mittelschicht orientiert zurückgewiesen. Dagegen werden Methoden wie Unterrichtsmanagement, gemeinsames Aufsagen und Nachsprechen, eine auf die Lehrperson zugeschnittene Didaktik und Frontalunterricht als gute Möglichkeiten gesehen, allen Kindern das notwendige Wissen zu vermitteln.

Typ 3 „Schüler*innen sozial integrieren“ zeichnet sich durch ein anderes Handlungsproblem als die vorhergehenden Typen aus: Hier wird zum Problem, dass sehr unterschiedliche Gruppen von Schüler*innen unter den gleichen Bedingungen beschult werden müssen. Die vielfältigen und divergierenden Bedarfe werden sowohl auf der Ebene des Unterrichts zum Problem als auch auf der Ebene der gesamten Organisation. Als besondere Herausforderung erscheinen dabei die Schüler*innen, die die Erwartungen des Regelschulbetriebs nicht erfüllen können, nämlich Schüler*innen mit Inklusionsstatus und neu zugewanderte Schüler*innen. Das Grundproblem ist ein Mangel an Ressourcen, vor allem Zeit und Abstimmungsmöglichkeiten, weil der Regelschulbetrieb eigentlich nicht ausreichend auf unterschiedliche Bedürfnisse ausgelegt ist. Die daraus resultierende Handlungspraxis ist eine rein soziale Adressierung des Problems, das Problem der heterogenen Leistungen wird mit Aktivitäten zur Herstellung einer harmonischen Klassengemeinschaft bearbeitet.

Damit umzugehen, zu akzeptieren, man kann nicht jeden Tag sechszwanzig Kindern gerecht werden. Ähm auch den Integrationskindern nicht, wir sind ne Inklusionsschule, ich bin Sonderpädagogin und trotzdem muss ich akzeptieren, dass ich nicht jeden Tag das Kind ähm::: (.) äh vielleicht einen Schritt äh ähm Unterricht weitergeleitet habe. Äh aber dafür vielleicht im sozialen Miteinander. (I: mhm) Also immer zu schauen, was gibt es trotzdem Positives im Tag, das Kind ist ja hier und fühlt sich wohl, auch das ist ja schon mal ein Plus. Ah und nicht (.) mh immer darüber nachzudenken, hab ich den jetzt wirklich, hab ich dem heute noch ein Schritt weiter beigebracht, zu rechnen oder zu lesen oder zu schreiben. (Lerche, RK-LK, Vogelschule)

In Hinblick auf die neu zugewanderten Schüler*innen drückt sich diese Handlungspraxis darin aus, dass für deren Teilhabe am Unterricht die soziale Integration der Schüler*innen im Vordergrund steht und diese durch bereits etablierte Formen der Bearbeitung von Gruppendynamiken und Konflikten herbeigeführt wird. Aktivitäten, um die neu zugewanderten Schüler*innen auch in Bezug auf ihre Leistungen zu fördern und ihnen einen Anschluss an den Lernstand in der Klasse zu ermöglichen, werden nicht unternommen, auch weil diese als zahlenmäßig so gering erscheinen, dass keine Notwendigkeit zum Handeln entsteht. Eine durchgängige Sprachbildung als Orientierungshorizont wird hier nicht praktiziert. Die Aktivitäten der Lehrkräfte sind auf eine soziale Integration der neu zugewanderten Schüler*innen in die Schulgemeinschaft – die als eher nicht divers beschrieben wird – orientiert.

Typ 4 „*Erwartungen der Schule durchsetzen*“ bezieht sich stärker auf die eigene Handlungsfähigkeit als Lehrkraft im Unterricht. Problematisiert werden Schüler*innen, die sich nicht so verhalten, wie sie müssten, damit der Unterricht reibungsfrei vonstattengehen kann. Zu diesen problematischen Verhaltensweisen gehören: Lernunwillen und mangelnde Leistungsbereitschaft, Fernbleiben vom Unterricht, störendes Verhalten und nicht-lineare Leistungsentwicklung und der daraus resultierende Arbeitsaufwand für die Lehrkräfte.

Und dann habe ich ein Kind in der Klasse, das ist jetzt seit fünf, sechs Wochen bei mir in der Klasse. Und das ist meist einen Tag die Woche da. Vier Tage die Woche nicht da und da fragt auch keiner und es interessiert auch einfach keinen. Und da ist dann halt auch die Frage, das hat die Klassenlehrerin vor mir schon immer wieder Elterngespräche geführt, dass das wichtig ist, dass das Kind Bildung erfahren muss und ähm. Aber die Arbeit, die man da reinsteckt, ist leider sehr vertane Zeit. So schade das für das Kind ist, ja. (Mais, RK-LK, Marktschule)

Die Problemattribuierung fällt ähnlich aus wie beim ersten Typus: die soziale und kulturelle Herkunft wird als Problem ausgemacht. Während allerdings im ersten Typus die prekären Lebensbedingungen der Schüler*innen adressiert werden, personalisiert der vierte Typus dies als Schuld der Eltern: Deren mangelhaftes Engagement oder ihr Unwille wird verantwortlich gemacht. Indem die soziale und kulturelle Herkunft der Kinder als gesellschaftliches Problem gerahmt wird, dass in der Schule nicht gelöst werden kann, findet eine Entlastung statt (ähnlich zu Amling 2017). Die Handlungspraxis dieses Typus besteht darin, eine Unterrichtspraxis durchzusetzen, die sich inhaltlich und didaktisch an dem orientiert, was dieser Typus als Erwartung der Schule interpretiert, ohne Rücksicht auf unterschiedliche Voraussetzungen der Schüler*innen zu nehmen. Wenn dies nicht erfolgreich ist, wirken die Lehrkräfte mit unterschiedlichen Mitteln daraufhin, sich des Handlungsproblems zu entledigen, indem es nicht weiter bearbeitet wird, Lerngruppen verkleinert werden und damit weniger Zeit mit als problematisch empfundenen Schüler*innen verbracht wird oder das Zurückstufen von Schüler*innen um ein Jahr zur regelhaften Praxis wird. Was diese Lehrkräfte als Voraussetzung sehen, damit Schule funktionieren kann – ein spezifisches Sozialverhalten, eine homogene Lerngruppe, das Erreichen jahrgangsbezogener Leistungsziele – gerät durchaus in Konflikt mit den tatsächlichen Erfahrungen. Dieser Konflikt wird mit einer unbeirrten Durchsetzung dessen beantwortet, was unter gutem Unterricht verstanden wird. Die neu zugewanderten Schüler*innen geraten hier in besonderer Weise unter Druck, denn es werden keine Praktiken etabliert, mit denen die Schüler*innen ihre Leistungsziele trotz anderer Startbedingungen erreichen können und auch deren Eltern erscheinen aufgrund eines vielfach prekären Aufenthaltsstatus und noch fehlender Deutschkenntnisse als unpassend.

Schluss

Wie die hier dargestellten Ergebnisse zeigen, bestehen große Unterschiede zwischen den Handlungsorientierungen der interviewten Schulleitungen und Lehrkräfte und die Tatsache, dass alle Schulen das gleiche organisatorische Modell der nicht-separierten Beschulung umsetzen, spiegelt sich nicht in einem ähnlichen Umgang mit Diversität wider. Auf der Suche nach soziogenetischen Lagerungen als lebensweltliche Milieus, die diesen Typen unterliegen (Nohl 2006), zeigten sich entlang der Kategorien Lehrerfahrung, Geschlecht, eigene Migrationserfahrung, Ausbildung und Berufsposition und auch auf Landesebene keine Muster. Auch ein gemeinsamer konjunktiver Erfahrungshintergrund auf der Ebene der einzelnen Schulen konnte nicht festgestellt werden, denn die Schulen konnten nicht jeweils einem Typus zugeordnet werden. Bei der Suche nach einem verbindenden Bezugspunkt, wie es die relationale Typenbildung nahelegt (Nohl 2013), findet sich allerdings die persönliche Haltung in Bezug auf Migration. Denn die Typen unterscheiden sich in ihrem reflexiven Bezug auf Migration und den daraus resultierenden Bedarfen und Benachteiligungen im Kontext Schule. Typ 1 bezieht sich positiv-affirmativ auf Vielfalt und versucht dieser gerecht zu werden, indem durch Migration hervorgerufene Ungleichheiten durch eine Veränderung des Leistungsmaßstabs bearbeitet werden. Typ 2 verweigert eine Besonderung aufgrund der Tatsache der Migration und handelt in Hinblick auf die Herstellung der Möglichkeit einer Teilhabe am Prinzip der Leistungsselektion. Bei Typus 3 bleiben die migrantischen Schüler*innen eine kleine Sondergruppe, die durch gesonderte Programme sozial in die Schulgemeinschaft integriert werden soll. Für Typ 4 stellt Migration ein Handlungsproblem dar, dass mit Ausschluss gelöst wird. Diese vier Typen erscheinen jeweils spezifische Migrationsdiskurse zu spiegeln: Typus 1 ist diversitätsorientiert bis multikulturell, Typus 2 eher postmigrantisch (vgl. Foroutan et al. 2018). Typ 3 und 4 entsprechen eher dem klassischen Integrationsdiskurs (vgl. Karakayali 2009), der davon ausgeht, dass Migrant*innen in eine bestehende Gesellschaft einzugliedern seien, wobei Typ 3 soziale Angebote macht, aber keine Ungleichheit bearbeitet, während Typ 4 Integration eher als Bringeschuld konzipiert. Die Tatsache, dass sich nicht pro Schule ein Typus zuordnen lässt, sondern die einzelnen Fälle quer zu den untersuchten Schulen liegen, verweist darauf, dass die jeweilige Haltung offensichtlich nicht Ausdruck einer „professionellen Reflexivität“ (vgl. Steinbach et al. 2020) ist: Die Einrichtung dieser nicht-separierten Beschulungsform ist weder Ergebnis einer Beschäftigung des Kollegiums mit den Barrieren für neu zugewanderter Schüler*innen im deutschen Bildungssystem, noch wurde durch diese organisationale Weichenstellung eine solche Reflexion bei den Lehrkräften ausgelöst. Beratungsangebote der Schulämter wurden von keiner Schule wahrgenommen. Auch die Anforderungen, die eine migrationsgesellschaftliche Realität im Allgemeinen an diese Schule stellt, scheinen nicht in einem innerorganisatorischen Verständigungsprozess über Dominanz- und Differenz(re)produktion in der Schule reflektiert zu werden. Vielmehr sind es Auseinandersetzungen im Privaten, angestoßen durch eigene Auslandserfahrungen, eine an der Gleichheit aller Menschen orientierte Werthaltung, ein Unbehagen gegenüber der Besonderung von Schüler*innen oder ein fast exotisierendes Interesse an „fremden Kulturen“, die subjektiv als Motivationen für die Bearbeitung von Ausschlüssen der als Migrationsandere markierten Schüler*innen angeführt werden. Versatzstücke gesellschaftlicher Diskurse werden über private Erfahrungshorizonte zu professionellen Handlungsorientierungen.

Die Beschulung neu zugewanderter Schüler*innen zeigt somit zwei Arten der Interaktion zwischen organisationalen Routinen und Handlungsorientierungen: Wird an der Schule separiert beschult, legitimiert durch die weiterhin bestehende, institutionalisierte Zuschreibung natio-ethno-kultureller Differenz, bietet dies Raum für Handlungsorientierungen, die Schüler*innen kulturalisieren und besonde-

ren. Eine inklusive, gemeinsame Beschulung steht jedoch nicht in einem klaren Bedingungsverhältnis zu migrationspädagogischer Professionalisierung. Besonderende Orientierungen werden von einer inklusiven Beschulungsform nicht irritiert.

Literatur

- Amling, Steffen, und Werner Vogd, Hrsg. 2017. *Dokumentarische Organisationsforschung. Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf. 2017. Konjunktiver Erfahrungsraum, Regel und Organisation. In *Dokumentarische Organisationsforschung. Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie*, Hrsg. Steffen Amling und Werner Vogd, 233–259. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bonefeld, Meike, und Oliver Dickhäuser. 2018. (Biased) Grading of Students' Performance: Students' Names, Performance Level, and Implicit Attitudes. *Frontiers in Psychology* 9:481.
- El-Mafaalani, Aladin, und Mona Massumi. 2019. *Flucht und Bildung: frühkindliche, schulische, berufliche und non-formale Bildung. State-of-Research Paper 08a*. Flucht: Forschung und Transfer. Osnabrück, Bonn: Institute für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien; bicc Bonn.
- Foroutan, Naika, Juliane Karakayalı und Riem Spielhaus, Hrsg. 2018. *Postmigrantische Perspektiven. Ordnungssysteme, Repräsentationen, Kritik*. Frankfurt, New York: Campus Verlag.
- Foroutan, Naika, Jan Schneider und Petra Stanat. 2017. *Vielfalt im Klassenzimmer. Wie Lehrkräfte gute Leistung fördern können*. Berlin: Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR).
- Gogolin, Ingrid. 1994. *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Goldmann, Daniel. 2017. Gruppen, Milieu, Organisation. Begriffliche und empirische Reflexionen der dokumentarischen Organisationsforschung. In *Dokumentarische Organisationsforschung. Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie*, Hrsg. Steffen Amling und Werner Vogd, 146–164. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Gomolla, Mechthild, und Frank-Olaf Radtke. 2009. *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hall, Stuart. 1994. *Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2*. Hamburg: Argument Verlag.
- Helsper, Werner. 2008. Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. *Zeitschrift für Pädagogik* 54:63–80.
- Hermann, Joachim. 2010. *Abschlussbericht zum Projekt „Schulentwicklung im System – Unterstützung von Schulen in schwieriger Lage“*. Hamburg: LI Hamburg.
- Karabulut, Aylin. 2021. *Rassismuserfahrungen Von Schüler*innen. Institutionelle Grenzziehungen an Schulen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Karakayalı, Juliane, und Mareike Heller. 2020. *Wie Vorbereitungsklassen zur Chance werden können*. Berlin: Mediendienst Integration.
- Karakayalı, Juliane, Birgit zur Nieden, Cagri Kahveci, Sophie Groß, Tutku Güleriyüz und Mareike Heller. 2017. *Die Beschulung neu zugewandter und geflüchteter Kinder in Berlin. Praxis und Herausforderungen*. Berlin: Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung.
- Karakayalı, Juliane, Birgit zur Nieden, Cagri Kahveci, Sophie Groß und Mareike Heller. 2020. Kulturalisierung statt Curriculum? Natio-ethno-kulturelle Differenzzuschreibungen im Kontext von Vorbereitungsklassen für neuzugewanderte Schüler*innen. In *Unterscheiden und Trennen. Die Herstellung von natio-ethno-kultureller Differenz und Segregation in der Schule*, Hrsg. Juliane Karakayalı, 107–123. Weinheim: Beltz.
- Karakayalı, Serhat. 2009. Paranoic Integrationism: Die Integrationsformel als unmöglicher (Klassen-) Kompromiss. In *No integration?! Kulturwissenschaftliche Beiträge zur Integrationsdebatte in Europa*. Kultur und soziale Praxis, Hrsg. Sabine Hess, Jana Binder und Johannes Moser, 95–103. Bielefeld: transcript Verlag.

- Lorenz, Georg. 2019. *Selbsterfüllende Prophezeiungen in der Schule. Leistungserwartungen von Lehrkräften und Kompetenzen von Kindern mit Zuwanderungshintergrund*. Wiesbaden: Springer VS.
- Mannheim, Karl. 1980. *Strukturen des Denkens*, Bd. 298. [Nachdr.]. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Massumi, Mona, Nora von Dewitz, Johanna Grießbach, Henrike Terhat, Katharina Wagner, Kathrin Hippmann und Lala Altinay. 2015. *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem*. Köln.: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache und Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln.
- Mecheril, Paul. 2004. *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Miles, Robert. 1991. *Rassismus: Einführung in die Geschichte und Theorie eines Begriffs*. Hamburg: Argument Verlag.
- Nohl, Arnd-Michael. 2006. *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Nohl, Arnd-Michael. 2007. Kulturelle Vielfalt als Herausforderung für pädagogische Organisationen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 10:61–74.
- Nohl, Arnd-Michael. 2013. *Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich. Neue Wege der dokumentarischen Methode*. Wiesbaden: Springer VS.
- Rose, Nadine. 2016. Differenz(en) aufrufen – oder: wie ‚Migrationsandere‘ in der Schule erscheinen. In *Migration: Auflösungen und Grenzziehungen. Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung*. Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Band 51, Hrsg. Thomas Geier und Katrin U. Zaborowski, 97–114. Wiesbaden: Springer VS.
- Schondelmayer, Anne-Christin. 2014. *Interkulturelle Handlungskompetenz. Entwicklungshelfer und Auslandskorrespondenten in Afrika. Eine narrative Studie*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Steinbach, Anja, Saphira Shure und Paul Mercheril. 2020. The racial school. Die nationale Schule und ihre Rassekonstruktionen. In *Unterscheiden und Trennen. Die Herstellung von natio-ethno-kultureller Differenz und Segregation in der Schule*, Hrsg. Juliane Karakayali, 24–45. Weinheim: Beltz.
- Sturm, Tanja. 2013. Orientierungsrahmen unterrichtlicher Praktiken: lerntheoretische Vorstellungen und schulischer Kontext. In *Unscharfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld*, Hrsg. Jürgen Budde, 275–294. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Terhat, Ewald. 1986. Organisation und Erziehung. Neue Zugangsweisen zu einem alten Dilemma. *Zeitschrift für Pädagogik* 32:205–223.
- Weick, Karl E. 1995. *Der Prozess des Organisierens*, Bd. 1194. Frankfurt am Main: Suhrkamp.